И. А. Сотова
Ивановский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ РЕДАКТИРОВАНИЮ

> «Для контроля текста… есть только одно средство — перечитать его «чужими глазами», встать на точку зрения читателя и, как бы ничего не зная о предмете изложения, снова понять его, исходя только из написанного текста».
>
> *Н. И. Жинкин*

Наблюдение за педагогическим процессом в школе, анализ творческих работ и беседы с учащимися позволяют утверждать, что ученики мыслят значительно лучше, чем можно судить по записанным ими текстам. Этот факт объясняется тем, что школьники свободно переносят в область письменной речи умения и навыки, сложившиеся в процессе устного общения, и никогда не прочитывают заново написанного текста (в лучшем случае проверяется орфография). Между тем письменная речь, вырастая на базе устной и внутренней, оформляется по собственным законам и контролируется чтением. На наш взгляд, методические причины затруднений школьников в осуществлении письменной речевой деятельности следует искать в отсутствии психологической подготовки учащихся к сложной работе по самоконтролю и совершенствованию текста; в неразработанности приемов обучения самоконтролю над качеством текста; в отказе многих учителей от практики редактирования.

В методике русского языка были заложены достаточные основания обучения редактированию. В статьях и методических рекомендациях Н. А. Пленкина, В. Е. Мамушина, Т. А. Ладыженской, Ю. И. Равенского, П. Ф. Ивченкова и других ученых высказаны важные положения об организации повторной работы над текстом, предложены упражнения и дидактический материал для обучения совершенствованию написанного. В методической газете «Русский язык» за 2005 год Н. А. Шапиро провела для словесников курс по редактированию. К сожалению, наработанный

© Сотова И. А., 2007

методистами и учителями-практиками материал не находит широкого применения на школьных уроках.

Работа по предупреждению и исправлению ошибок и недочетов традиционно проводится под руководством учителя. Но, к сожалению, в школьной практике усилия учащихся обычно направлены на преодоление только орфографических и пунктуационных ошибок, а развитию умения предупреждать и устранять речевые ошибки уделяется явно недостаточное внимание: к анализу речевых ошибок учитель обращается от случая к случаю, нецеленаправленно и бессистемно. Дети не получают понятия о психологических причинах появления ошибок и недочетов. Между тем еще в 50-е годы прошлого века известный методист М. А. Рыбникова отмечала: «…в школе мы именно на ошибках учимся. Иная ошибка является просто козырем в руках учителя. Опытный учитель так подберет коллекцию ошибок, что развернется целая программа действия для создания будущего, более совершенного сочинения» [5, с. 238].

Редактирование текста в школе осуществляется, но главным образом как саморедактирование. При этом остается неразработанным вопрос о том, на какие знания и умения опираются ученики, какими приемами осуществления самоконтроля они пользуются. Учитель, организуя работу по исправлению недочетов, редко обращает должное внимание на переработку сочинений с точки зрения требований к тексту как связному целому. Неудивительно, что отсутствие выраженных успехов в результате такого «редактирования» текста и учитель, и ученики воспринимают как свидетельство напрасного труда. К тому же редактированием часто пренебрегают из-за недостатка времени.

На уроках русского языка ученики знакомятся с образцовыми текстами, на основе анализа образцов усваивают критерии качества текста и постепенно формируют представление о том, каким должен быть хороший текст. Причины же затруднений в создании хорошего текста и их универсальность (проявляются в письменной речи даже образованных взрослых) не раскрываются. Приемы умственной деятельности по самоконтролю и совершенствованию текста используются без системы или не используются совсем. Качественный текст у школьника не получается, и он не понимает почему.

В условиях письменной речи ученик не может воспользоваться привычными для него как носителя устной речи «услугами» обратной связи: пишущий строит свое высказывание без опоры на реакцию других людей. Однако у письменной речи есть свое преимущество: ученик может возвращаться к тексту, критически оценивать и совершенствовать высказывание. Педагогическая трудность, с которой сталкивается учитель, начиная эту работу, состоит в том, что школьники не испытывают необходимости в совершенствовании своих текстов. Н. И. Жинкин и В. Е. Мамушин объясняют это обстоятельство влиянием своеобразного психологического фактора, который проявляется не только в деятельности учащихся: чувство удовлетворения, вызванное завершением работы над высказыванием, мешает автору критически оценить созданный текст. «Сам обучающийся не замечает своих ошибок, — констатирует Н. И. Жинкин. — Наоборот, и это характерно также для обученных взрослых, сказанное или написанное обычно очень нравится самому автору. Он убежден в высказанных положениях и думает, что нашел наилучшие средства для их выражения» [2, с. 12]. Способность «мысленного черновика» восполнять смысловые лакуны и речевые дефекты текста отмечает В. Е. Мамушин [3, с. 17]. А. К. Маркова объясняет нежелание школьников контролировать собственный текст отсутствием у них способов такого контроля [4, с. 26].

Задачей первостепенной важности является создание у школьников устойчивой мотивации к осуществлению речевого самоконтроля и совершенствованию текста. Как создать эту мотивацию?

Для решения поставленной задачи в методике были предложены следующие приемы организации учебной деятельности:

— анализ высказываний об особенностях работы над рукописью признанных авторитетов в этой области — классиков отечественной литературы, известных мастеров слова;

— сопоставление черновых и опубликованных фрагментов произведений известных писателей; это сопоставление позволяет известное показать с новой стороны, чтобы вызвать удивление — начало всякого исследования;

— проблемное преподнесение заданий, когда «исследование ведется самим ребенком и только направляется руководителем, который так подбирает факты, что вызывает определенную постановку вопроса, а затем и определенный ответ на него. Но и вопрос, и ответ (особенно ответ!) формируются самим ребенком» [1, с. 34];

— формирование у школьников установки на восприятие их текстов читателем; установка предстает как результат определенной организации предшествующего опыта личности, как фактор поведения, как готовность к предстоящим действиям; основой установки на восприятие читателя является потребность быть понятым, достичь точности и ясности изложения;

— сопоставительный анализ результатов собственных работ учащихся; школьники должны заметить разницу в качестве собственной черновой и повторной работы с текстом и признать, что написанный в одном варианте текст не лучший, не отражающий их способностей; не следует слишком акцентировать внимание учеников на недостатках их работ и негативных результатах; важно, чтобы они осознали необходимость в совершенствовании своих речевых произведений, в обеспечении своей творческой самостоятельности умениями речевого самоконтроля и самокоррекции.

На формирование мотивации к реализации самоконтроля над качеством текста должно положительно повлиять также усвоение опыта решения речевых задач и переживание ситуации успеха в этом сложном деле.

На основе высказываний писателей о работе над рукописью можно предложить учащимся следующие задания:

Как вы думаете, почему «рукописи всех настоящих мастеров испачканы, перечеркнуты вдоль и поперек, потерты и покрыты латками» (А. П. Чехов)? Для полного ответа на вопрос проанализируйте приведенные ниже высказывания.

1. Не бывает никогда ни у кого, чтобы было легко писать, чтобы «лилось из-под пера». Писать всегда трудно, и чем труднее, тем лучше выходит (*А. Н. Толстой*).

2. Я хочу быть прав хоть перед своей совестью; я не выпускаю нового произведения до тех пор, пока не уверюсь, что употребил на него все силы, какие у меня есть, а на *нет* суда нет (*А. Н. Островский*).

3. Коли Пушкины и Гоголи трудились и переделывали десять раз свои вещи, то уж нам, маленьким людям, сам бог велел. А то придет порядочная мысль в голову, поленишься обдумать ее хорошенько да обделать как следует — и выйдет какая-то смутная чепуха (*И. С. Тургенев*).

4. …Нет такой мысли, которую человек не мог бы себя заставить выразить ясно и убедительно для другого… (*Н. А. Некрасов*).

5. Я не умею держать написанное, не поправляя и не переделывая до бесконечности… Эта последняя работа отделки очень трудна и требует большого напряжения; но я по прежнему опыту знаю, что в этой работе есть своего рода вершина, которой достигнув с трудом, уже нельзя остановиться… (*Л. Н. Толстой*).

6. …Основное правило всякого писателя — переделывать, перечеркивать, перемарывать, вставлять, сглаживать и снова переделывать. Иначе ничего не выйдет. <…> Не знаю, знаком ли Вам следующий случай из жизни нашего историка Карамзина. Когда появились его повести, один из тогдашних поэтов, Глинка, спросил автора: «Откуда у вас такой дивный слог?» — «Все из камина, батюшка!» — отвечал Карамзин. Тот в недоумении. «Не смеется ли?» — думает. «А я, видите ли, — отвечает, — напишу, переправлю, перепишу, а старое — в камин. Потом подожду денька три, опять за переделки принимаюсь, снова перепишу, а старое — опять в камин! Наконец уж и переделывать нечего: все превосходно. Тогда — в набор» (*Н. С. Лесков*).

Как вы понимаете выражение «текст должен вылежаться»? Что побуждает автора возвращаться к работе над уже написанным произведением? Для полного ответа на вопрос проанализируйте приведенные ниже высказывания.

1. Мне жаль моей мысли, так бедно я ее поймал словом (*Н. А. Некрасов*).

2. Это очень важно, когда автор отходит от сделанной работы и потом читает ее уже как читатель… Тогда только видишь многое, чего никак не замечаешь, пока пишешь (*Н. С. Лесков*).

3. Сам же автор… судья плохой, особенно на первых порах. Он видит не только то, что сделал, — но даже то, что *хотел* сделать (*И. С. Тургенев*).

4. Автору трудно почувствовать *тотчас*, насколько его мысль воплотилась — и верна ли она — и овладел ли он ею — и т. д. Он, как в лесу, в своем собственном произведении (*И. С. Тургенев*).

5. Везде нужен труд, и огромный. …Легкое, изящное стихотворение Пушкина потому и кажется написанным сразу, что оно слишком долго клеилось и перемарывалось у Пушкина. Это факты. Гоголь восемь лет писал «Мертвые души». Все, что написано сразу, — все было незрелое (*Ф. М. Достоевский*).

Богатый дидактический материал для наблюдений и упражнений (примеры работы писателей над рукописью) содержится в статьях Ю. И. Равенского, который предлагает ученикам, например, следующие задания [83]:

Сравните первоначальную и окончательную редакции фразы из «Капитанской дочки». Отметьте, что изменил А. С. Пушкин в тексте. Какое из описаний правдивее и ярче показывает положение Маши Мироновой?

Первоначальная редакция	***Окончательный вариант***
Марья Ивановна сидела перед окном на стуле в крестьянском оборванном платье с распущенными волосами.	На полу в крестьянском оборванном платье сидела Марья Ивановна, бледная, худая, с растрепанными волосами.

Осмысление творческого опыта писателей помогает учащимся, с одной стороны, осознать универсальность затруднений, которые испытывает пишущий в процессе создания речевого произведения, и естественность, неизбежность появления речевых нарушений, с другой — увидеть средство для преодоления этих затруднений и ошибок — самоконтроль и совершенствование написанного.

Необходимым этапом подготовки учащихся к редактированию текста является также ознакомление с типичными для учащихся данного класса ошибками в содержании и речевом оформлении высказывания. Эта работа должна осуществляться в 5–8 классах с опорой на нормативную классификацию ошибок, в 9–11 классах целесообразно познакомить учащихся с коммуникативно-психологической классификацией (см. об этом подробно: [6]). На этапе ознакомления с ошибкой анализ предложений осуществляется школьниками под руководством учителя, на этапе закрепления материала — под наблюдением учителя или самостоятельно на карточке. Приведем пример.

Редакторский практикум

Неудачная замена слова местоимением

1. Когда Печорин и Грушницкий познакомились, он был ранен в ногу (сочинение выпускника школы).
2. У меня в почках были камни, и с помощью пояса Физомед я избавился от них *(газета «Хронометр»).*
3. Митя направил плот к берегу. Как только он уткнулся в песок, он спрыгнул на берег и побежал, виляя хвостом (изложение ученика 6 класса).
4. Конь у Добрыни Никитича богатырский. В руках его меч и щит (сочинение ученика 8 класса).
5. Рог лося обломился и застрял в ветвях. Он вышел из леса и скрылся в чаще (изложение ученика 5 класса).

В случае затруднений учитель может предложить учащимся ответить на вопросы: Ясен ли вам смысл данных предложений? Что затрудняет в понимании высказывания? Понятно ли, какое слово «скрыто» за местоимением? Почему автор не заметил ошибку? Как можно назвать такую ошибку?

В результате анализа ученики приходят к выводу, что в этих предложениях слова, нужные для понимания смысла высказывания, неоправданно заменены местоимениями. Автору ясно, что именно он хотел сказать, а читатель вынужден догадываться, какое слово скрывается за местоимением. Эта ошибка характерна для речи учеников разного возраста и встречается даже в текстах образованных взрослых. Ученики обсуждают варианты правки и исправляют ошибки. Такой редакторский практикум занимает на уроке немного времени, но дает хороший эффект.

Приемам редактирования текста надо учить специально. Для этого анализируются тексты, содержащие характерные для учеников речевые ошибки и недостатки плана содержания. В процессе такого анализа ученики узнают, что для полноценного восприятия и понимания текста недостаточно прочитать его один раз: необходимо владеть разными видами чтения, уметь сравнивать первоначальное читательское восприятие текста с его авторским замыслом, вносить поправки, не искажая смысла текста. Редактирование текста осуществляется сначала под руководством учителя коллективно, затем — индивидуально.

Важным этапом работы по обучению редактированию является самостоятельная правка собственного текста учащимися (на первом этапе — изложения, затем — сочинения). С такой работой при правильной организации вполне могут справиться ученики 6 класса. Пятиклассники, как правило, затрудняются контролировать текст без поправок и помощи учителя, поэтому необходимо обеспечить им такую помощь в виде письменной рецензии, указания зоны ошибок на полях работы, индивидуальных консультаций по ходу урока.

Безусловно, ученик должен понимать все знаки, оставленные в его тетради учителем, и сам уметь ими пользоваться. Наш опыт показывает, что необходимо также познакомить учащихся с критериями и нормами оценки письменных работ. Мобилизующая роль требований к качеству текста и критериев его оценки в полную силу проявляется лишь тогда, когда учащиеся ознакомлены с ними и оценка предстает для них не как данная извне (и потому, возможно, несправедливая), а как самостоятельно полученная в ходе самооценивания. В таком случае ученик будет не только сам стремиться к выполнению данных требований и к соответствию установленным критериям, но и постарается применить их при анализе и оценке работ своих одноклассников.

Необходимо признать, что не все учащиеся в равной мере готовы к усвоению речеведческого материала и не все обладают одинаковыми способностями к интеллектуально-речевой деятельности. Как правило, в классе находятся ученики с разным уровнем сформированности речевых умений и речевого самоконтроля. Тем не менее в учебном процессе должны «вырасти» все ученики, и каждый достигнет своих высот.

Осуществляется это с помощью приемов дифференцированного обучения, которые позволяют каждому ученику «работать» в зоне *его* ближайшего развития, формировать и развивать умения на посильном и доступном для *него* материале.

Покажем это на примере обучения редактированию.

При обучении редакторской правке анализ и исправление деформированного текста может осуществляться ***с помощью ряда методических приемов:***

с использованием разных форм контроля учащихся:

- саморедактирование,

- взаиморедактирование,
- редактирование в условиях совместной деятельности (например, создание одного сочинения из двух первоначальных), —

с разной степенью внешнего контроля:

- коллективно под руководством учителя,
- коллективно под наблюдением учителя,
- индивидуально с опорой на текст-образец,
- индивидуально под наблюдением учителя,
- в полной мере самостоятельно —

и на разном по степени сложности дидактическом материале:

- деформированные предложения, содержащие один и тот же вид ошибки,
- деформированные предложения, содержащие ошибки разного вида,
- чужой деформированный текст, содержащий наиболее актуальные типичные ошибки (с опорой на образец),
- собственный текст – изложение (с опорой на образец),
- оригинальный чужой текст (например, сочинение),
- собственный оригинальный текст (сочинение).

Заметим, что методические приемы обучения редактированию даны в порядке возрастания степени трудности. Кроме того, подобранный текст также может сильно отличаться по сложности композиционной и типовой структуры, использованным языковым средствам и пр.

Для формирования и развития умения редактировать текст необходимо последовательно использовать указанные методические приемы обучения и дидактический материал, постепенно переходя «от простого к сложному». При этом *у разных учеников этот переход будет осуществляться в разное время*. Например, при повторной работе с текстом изложения ученик, достигший творческого уровня владения материалом, может выполнять саморедактирование с дополнительным творческим заданием; ученик, достигший продвинутого уровня — саморедактирование; ученик, соответствующий базовому уровню — взаиморедактирование; не достигший базового уровня — редактирование отдельных элементов текста под руководством учителя.

Редактирование — сложная многоаспектная деятельность по совершенствованию текста, базирующаяся на сформированных речевых понятиях (представлениях о том, «что такое хорошо и что такое плохо» в тексте) и умениях восприятия, анализа, порождения и правки текста.

Правильно выстроенная методическая система обучения редактированию позволяет учащимся осознать психологические особенности восприятия и порождения текста, установить причины текстовых ошибок и речевых нарушений, самостоятельно найти приемы и способы самоконтроля и редакторской правки и — важный аспект — развить мотивацию к текстовой деятельности, и в частности к работе над совершенствованием рукописи.

Список литературы

1. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985.
2. *Жинкин Н. И.* Развитие письменной речи учащихся III—VII классов // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 78. / Отв. ред. Д. Н. Богоявленский. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 141—250.
3. *Мамушин В. Е.* Классификация и основные причины ошибок и недочетов в письменной речи учащихся: Метод. указ. Иваново: Иван. гос. ун-т, 1991.
4. *Маркова А. К.* Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1974.
5. *Рыбникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. 4-е изд., испр. М.: Просвещение, 1985.
6. *Сотова И. А.* Речевые ошибки: материал для размышлений ученика и учителя // Русский язык в школе. 2005. № 2. С.16—22.
7. *Сотова И. А.* Закономерности формирования самоконтроля в процессе письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка: Монография. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2006.

Статья опубликована:

Сотова И. А. Обучение школьников редактированию // Вопросы речевого развития учащихся в школе и вузе. К 85-летию со дня рождения В. Е. Мамушина: Сборник научных статей и методических рекомендаций по материалам Всероссийской научно-методической конференции (г. Иваново, 1—2 февраля 2007 г.). — Иваново : Иван. гос. ун-т, 2007. — 312 с. — С. 223—232.